

# DUT

## Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift

### Tema

Autentisk læring

Årgang 15 nr. 29 / 2020

### Titel

**Muligheder og dilemmaer i forskningssamarbejder mellem undervisere og studerende**

### Forfattere

Anne Vorre Hansen, Magnus Paulsen Hansen, Andreas Hagedorn Krogh

### Sidetal

2-13

### Udgivet af

Dansk Universitetspædagogisk Netværk, DUN

### URL

› <http://dun-net.dk/>

### Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger.

### © Copyright

DUT og artiklens forfatter

# Muligheder og dilemmaer i forskningssamarbejder mellem undervisere og studerende

Anne Vorre Hansen<sup>a,1</sup>, Magnus Paulsen Hansen<sup>b</sup>, Andreas Hagedorn Krogh<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet

<sup>b,c</sup> Institut for Samfundsvidenskab og Erhverv, Roskilde Universitet

Videnskabelig artikel, fagfællebedømt

Danske universiteter er i stigende grad optaget af at igangsætte forskningssamarbejder mellem undervisere og studerende som en særlig form for forskningsbaseret undervisning. Hvordan disse samarbejder kan og bør fungere i praksis, samt hvad der er de universitetspædagogiske implikationer heraf, er dog fortsat uklart. Denne artikel undersøger derfor forskningssamarbejder som en særlig universitetspædagogisk praksis. Baseret på teori om forskningsbaseret undervisning og samarbejdsbaseret læring udfoldes muligheder og dilemmaer i forskningssamarbejdet. Gennem tre empiriske eksempler på forskellige typer forskningssamarbejde diskuterer artiklen endvidere mulige tilgange og strategier til at udnytte mulighederne og håndtere dilemmaerne. Endelig gives en række anbefalinger til videre forskning om, og udvikling af, den universitetspædagogiske praksis på danske universiteter.

## Indledning

En forsker på et universitet forventes at levere forskningsbaseret undervisning. Forskningsbaseringen af uddannelserne er et krav ifølge universitetsloven (LBK nr. 172 af 27/02/2018, §2), men også en pædagogisk vision på danske universiteter. I praksis rummer termen forskningsbaseret undervisning i vid udstrækning mulighed for fortolkning, og midlerne til at indfri målet er mangfoldige (Brew, 2006; Dohn og Dolin, 2013; Damsholt, Jensen og Rump, 2018). I sin bredeste definition dækker den al universitær undervisnings- og vejledningsaktivitet, som udføres af forskere eller i regi af et forskningsmiljø (Rump og Healey, 2011). En udbredt måde at sikre forskningsbaseret uddannelserne er ved at lade forskere formidle viden til studerende gennem forelæsninger og anden curriculum-baseret kursusaktivitet (Healey og Jenkins, 2018).

Danske universiteter er imidlertid i tiltagende grad begyndt at interessere sig for nye mere deltagelses- og samarbejdsbaserede måder at sikre forskningsbaseret uddannelserne på, nemlig gennem 'studerterdeltagelse i forskningsprojekter' (Strategisk rammekontrakt for KU 2018-2021) og 'samarbejder mellem undervisere og studerende ift. projektsamarbejde og formidling' (Strategisk rammekontrakt for RUC 2018-2021). Sådanne former for forskningssamarbejde kan give studerende unikke muligheder for at tillære sig forskningsfærdigheder og øge deres selvtillid og motivation (Wulf-Andersen, Hjort-Madsen og Mogensen, 2015). International forskning har imidlertid vist, at medforskertanken både involverer en risiko for at ende i en slavemodel, hvor studerende udnyttes som gratis arbejdskraft i forbindelse med rutineprægede opgaver (Chang, 2005), eller i en elitemodel, hvor kun de dygtigste studerende gives mulighed for at indgå i og høste fordelene af samarbejdet (Healey og Jenkins, 2018).

---

<sup>1</sup> Kontakt: vorre@ruc.dk

I lyset af den stigende interesse for forskningssamarbejde mellem undervisere og studerende på danske universiteter identificerer og diskuterer denne artikel en række centrale dilemmaer i denne særlige form for forskningsbaseret undervisning. Ønsket er at undersøge forskningssamarbejde som en bred betegnelse for en vifte af forskellige praksisser og derved danne et afsæt for fremtidig begrebsudvikling og videre forskning. Det gør vi ved først at præsentere en række teorier og begrebstypologier, som kan bruges til at forstå forskningssamarbejde som distinkt universitetspædagogisk praksis. Dernæst identificerer og diskuterer vi nogle centrale dilemmaer forbundet med øget forsknings- og undervisningsintegration. Herefter præsenterer vi tre illustrative eksempler fra vores egen praksis på forskellige typer forskningssamarbejde og måder at håndtere dilemmaerne på i praksis. Endelig formulerer vi en række tentative bud på, hvordan universiteter, forskere og undervisere kan understøtte og udvikle velfungerende samarbejder mellem forskere og studerende, som undgår slavemodellen, når bredere ud end elitemodellen og indfrier de læringspotentialer, som ligger i samarbejdet.

### **Forskningssamarbejde som distinkt universitetspædagogisk praksis**

Den universitetspædagogiske litteratur om forskningsbaseret undervisning tilbyder en række teorier og begrebstypologier, som er relevante for at udvikle en dybere forståelse af forskningssamarbejder mellem undervisere og studerende. De kan bruges i undersøgelsen af konkrete samarbejdspraksisser og de dilemmaer, som opstår, når undervisere og studerende arbejder sammen omkring forskning. Centrale spørgsmål vedrører i den forbindelse relationen mellem forskning og undervisning, rollefordelingen mellem forsker og studerende og den grundlæggende forståelse af forskning. Mick Healey (2005) identificerer i sin hyppigt refererede 'teaching-research-nexus' fire idealtypiske forbindelser mellem forskning og undervisning, herunder to underviserfokuserede og to studenterfokuserede. Underviserfokuseret undervisning kan enten være forskningsledet, hvor underviseren præsenterer studerende for den nyeste forskning på et bestemt felt, eller forskningsorienteret, hvor underviseren underviser de studerende i metode- og videnudvikling inden for faget. Studenterfokuseret undervisning kan enten være forskningsvejledt, hvor de studerende selv præsenterer og diskuterer aktuel forskning, eller forskningsbaseret, hvor de studerende engagerer sig i forskningslignende aktiviteter (Healey, 2005.). Forskningssamarbejde mellem undervisere og studerende kan finde sted i hele 'teaching-research-nexus'. Hvor i 'nexus' et konkret forskningssamarbejde placerer sig, afhænger af typen af samarbejde, og hvordan det gribes an. Når forskningssamarbejde sker i tilknytning til et større forskningsprojekt, vil det hurtigt blive overvejende forskningsledet og -orienteret, i det omfang forskningsprojektets undersøgelsesdesign, teorigrundlag, metoder og analyseopgaver er defineret på forhånd. Når samarbejdet derimod finder sted som en selvstændig aktivitet, f.eks. hvis en forsker hjælper de studerende med at skrive en forskningsartikel baseret på deres projektarbejde, så vil det være mere forskningsvejledt og -baseret. Selvom typen af forskningssamarbejde har betydning for, om samarbejdet bliver underviserfokuseret eller studenterfokuseret, vil det imidlertid også være et mere eller mindre reflekteret valg, som underviseren/forskeren træffer qua sin indstilling til samarbejdet og måde at gribe det an på. Hvilke dilemmaer, som kan opstå i den forbindelse, vender vi tilbage til.

Forskningssamarbejder mellem undervisere og studerende kan ligeledes basere sig på forskellige grundforståelser af, hvad 'forskning' er. Damsholt, Jensen og Rump (2018) skelner mellem tre grundlæggende forskningsforståelser: Forskning kan ses 1) som substans, altså selve udbyttet af en forskningsproces; 2) som et særligt håndværk eller en metodisk tilgang til videns-

produktion; og sidst 3) som en kritisk og reflektiv praksis, hvor erkendelser fører til nye spørgsmål. Forskellige former for forskningssamarbejde vil i varierende grad fokusere på forskning som proces, metode, resultat, indhold eller kritisk-reflektiv praksis. Hvilken betydning forskningsforståelsen har for samarbejdets muligheder og dilemmaer, behandler vi i analysen af de empiriske praksiseksempler nedenfor.

Endelig er der spørgsmålet om rationalet bag den grundlæggende indretning af relationen mellem forsknings- og undervisningsaktiviteter set fra forskerens/underviserens perspektiv. Damsholt og Sandberg (2018) skelner i den forbindelse mellem to rationaler, nemlig adskillelses- og helhedsrationalet. I adskillelsesrationalet anses forskning og undervisning som to væsensforskellige praksisser, der ikke pågår samtidigt, mens man i helhedsrationalet tilgår dem som én samlet praksis, hvor forsknings- og undervisningsaktiviteter integreres. Adskillelsesrationalet gør sig gældende i forbindelse med underviserfokuserede undervisningsformer som forelæsninger, når de opleves som aktiviteter, der tager tid fra forskningen, men også i forbindelse med studenterfokuserede undervisningsformer som det problemorienterede projektarbejde, hvor underviserens forskning ikke må fjerne fokus fra projektgruppens selvstændige arbejde (jf. Olsen og Pedersen, 2018: 257). I modsætning hertil er forskningssamarbejder mellem undervisere og studerende i udgangspunktet klart baseret på et helhedsrationale, hvor forsknings- og undervisningsaktivitet tænkes integreret. Så hvor forskningssamarbejder, ligesom det problemorienterede projektarbejde, trækker på pragmatismens praksisnære og erfaringsbaserede 'learning by doing'-tilgang (Dewey, 2006), så finder samarbejdet i sidstnævnte primært kun sted imellem de studerende. I modsætning hertil fordrer forskningssamarbejde det, som Haggis (2006) i anden sammenhæng har betegnet en 'collective inquiry', hvor forsker og studerende udforsker og undersøger sammen.

Helhedsrationalet kan have en række umiddelbare fordele for forskeren/underviseren ved, at krydspreset mellem forskning og undervisning mindskes gennem en øget integration. Det er dog også i denne samtænkning og -skabelse, at de mulige dilemmaer opstår, da vægtningen af henholdsvis forsknings- og undervisningshensyn bliver sat på spidsen i samme aktivitet. I det følgende afsnit vil vi se nærmere på, hvordan det både åbner for en række potentielle gevinster for forskere og studerende og for en række vanskelige spørgsmål om, hvordan roller og relationer mellem forsker og studerende konstrueres i et arbejdsfællesskab; herunder hvordan reciprocitet og gensidighed sikres, så samarbejdet mellem forsker og studerende bliver meningsfuldt for begge parter.

### **Dilemmaer i forskningssamarbejder mellem undervisere og studerende**

Den spirende forskning på området har indtil nu haft fokus på potentialer og udfordringer ved at gøre studerende til medforskere. Positive røster fremhæver, at det tætte samspil med forskere giver studerende unikke muligheder for at tillære sig forskningsfærdigheder, og at det øger deres selvtillid og motivation (Wulf-Andersen, Hjort-Madsen og Mogensen, 2015). Desuden har en række studier understreget de læringsmæssige potentialer ved at tænke de studerende som partnere eller samskabere af viden og værdi, dog primært i forhold til studerende som medskabere af undervisning (Umbach og Wawrzynski, 2005; Bovill, Cook-Sather, Felten, et al., 2016; Dollinger, Lodge og Coach, 2018). Samtidig synes der at være betydelig evidens for, at samarbejdsbaseret læring leder til højere grad af læring, idet dialog og samarbejde i grupper er med til at sikre, at information lagres mere effektivt, og at deltagerne opnår en mere nuanceret forståelse af komplekse sammenhænge (Johnson og Johnson, 1999). Foruden større læ-

ring fremhæves endvidere en række positive afledte effekter for samarbejdspartnerne, herunder øget motivation, sociale kompetencer, selvtillid og resiliens (Johnson og Johnson, 1999:73). Da forskningssamarbejder, som vi har beskrevet dem, bygger på et tæt samarbejde mellem underviser og studerende, og imellem de studerende, ser vi lignende læringspotentialer i denne form. Til gengæld beskæftiger denne litteratur sig i mindre grad med de dilemmaer, der opstår, når samarbejdet også drejer sig om underviserens forskning.

I det følgende ser vi derfor nærmere på to dilemmaer og potentielle barrierer for disse positive effekter – dilemmaet imellem hensynene til a) et investor- og læringsrationale og b) en mainstream- og elitemodel. Dilemmaerne kredser grundlæggende omkring spørgsmålene om, hvem forskningssamarbejdet egentlig er til gavn for – underviser/forsker eller studerende – samt hvorvidt nogle studerende (bør) særbehandles. Vores overordnede argument er, at hvor helhedsrationalet, som beskrevet i foregående afsnit, viser veje til, hvordan førstnævnte dilemma kan overkommes, så åbner sidstnævnte dilemma snarere op for forskellige formål og strategier i forskningssamarbejder.

#### *Dilemma A: Investor- vs. læringsrationale*

Det første dilemma baserer sig på en potentiel interessekonflikt imellem underviser/vejleder/forsker på den ene side og de studerende på den anden. Det er samtidig en indre konflikt imellem rollerne som henholdsvis underviser/vejleder og forsker. På den ene side er der læringsrationalet, der har de studerendes læring som mål, og på den anden side er der investorrationalet, der tilsigter størst muligt forskningsafkast (Damsholt og Sandberg, 2018). Spændingen imellem de to rationaler er bestemt ikke ny. Alt videnskabeligt personale, der både leverer forskning og undervisning, står med udfordringen i at balancere de to aktiviteter i forhold til tid, ressourcer og dedikation samt den ofte ulige anerkendelse af de aktiviteter. Udfordringen i forskningssamarbejder er, som nævnt tidligere, at dilemmaet ikke består i at balancere hensyn til henholdsvis forsknings- og undervisningsaktiviteter, men at balancere rationalerne i én og samme aktivitet. Skal de positive effekter af samarbejdet opnås, kan hverken investor- eller læringsrationalet dominere relationen. Opgaven i samarbejdet må derfor være at balancere forventningen til, hvordan de studerende bidrager til forskningen, og fokuset på, hvordan deres udvikling og læring understøttes.

Hvis investorrationalen tager over, involverer inklusion af studerende i forskning en risiko for at ende i en herre/slave-relation, hvor studerende omdannes til gratis arbejdskraft, der udelukkende sættes til tidskrævende og rutineprægede opgaver (Chang, 2005). De studerende bliver dermed en slags (ubetalte) forskningsassistenter, der instrumentelt udfører ordrer. Hermed begrænses læringsrationalet mærkbart. Der er begrænset 'learning by doing', da de studerende holdes på behørig afstand af de dele af forskningen, der indebærer analytiske og refleksive færdigheder.

Det er dog samtidig vigtigt at anerkende, at investorrationalens overtag ikke nødvendigvis blot er udtryk for en forstokket og formynderisk opfattelse af forskerens status vis-a-vis de studerende. Når underviseren gør studerende til deltagere i sin forskning, gør det også vedkommende mere sårbar. Hvad f.eks. hvis studerende deltager i feltarbejde og ikke lever op til gængse standarder? Hvad hvis de laver bekostelige fejl og kompromitterer skrøbelige kontakter til aktører i feltet? Fra investorrationalens perspektiv kan svaret let blive at minimere risici ved at udelukke de studerende fra betydelige dele af forskningen og gøre opgaverne så simple, at det ikke kan gå galt. Læringspotentialet minimeres hermed også.

På den anden side er det også uhensigtsmæssigt, hvis læringsrationalet tager over. Hvis samarbejdet ikke inkluderer et forskningsafkast i en eller anden form, genetableres skellet mellem forsknings- og undervisningsaktiviteter, og de studerende afkobles igen den 'rigtige' forskning. Det bliver til aktiviteter, der 'ligner' forskning. Ét er, at investeringen og den heraf følgende motivation for at involvere de studerende aftager for forsker/underviser; noget andet er, at nogle læringspotentialer paradoksalt kan gå tabt ved udelukkende at lade læringsrationalet styre, som f.eks. den øgede motivation og selvtillid ved at bidrage til 'rigtig' forskning samt den mesterlære-effekt (se f.eks. Nielsen og Kvale, 1999), som de studerende kan opleve ved at blive en del af underviserens egne forskningsaktiviteter.

#### *Dilemma B: Mainstream- vs. elitemodel*

At forskningssamarbejde fordrer (en balanceret) tilstedeværelse af både investor- og læringsrationalet giver anledning til et nyt dilemma. For er og kan forskningssamarbejde nødvendigvis være for alle studerende, når investorrationalitet skal tilgodeses? Er det for studerende på såvel 1. som 10. semester? Skal man være særligt dygtig eller talentfuld for at kunne deltage?

I den forbindelse identificerer og begrebsliggør Healey og Jenkins (2018) to væsensforskellige tilgange til at involvere de studerende i forskningsprocesser. Den første betegnes elitemodellen, hvor særligt dygtige studerende 'inviteres' til at deltage i eksisterende forskningsprojekter, f.eks. igennem projektarbejde eller ekstra-curriculære workshops og læsegrupper. Kvalitetskravene til de studerendes arbejde bliver så høj, at kun de dygtigste studerende får mulighed for at indgå i og høste fordelene af samarbejdet. Den anden betegnes mainstream-modellen, hvor forskningen integreres i de curriculære aktiviteter, der udbydes til alle studerende. Dermed er samarbejdsmulighederne i princippet åbne for alle. Hvor Healey og Jenkins primært forstår elitemodellen som defineret ved ekstra-curriculære aktiviteter, og mainstream som udelukkende curriculære, er 'elite vs. mainstream'-dilemmaet dog lige så relevant i forskellige curriculære aktiviteter. I specialesammenhæng kunne dilemmaet f.eks. opstå, hvis nogle (særligt dygtige) studerende fik tilbuddet om at skrive speciale som en del af et igangværende forskningsprojekt.

I forhold til førnævnte slavemodel eksemplificerer elitemodellen en anden måde at minimere førnævnte risici forbundet med investorrationalitet. I stedet for at begrænse de studerendes aktiviteter til rutineopgaver inkluderes her kun de dygtigste. De dygtigste studerende kan f.eks. inviteres til at indsamle data eller skrive forskningsartikler sammen med underviseren (som beskrevet i næste afsnit). Det giver på den ene side de studerende motivation til og muligheder for at blive endnu bedre. På den anden side kan det fremhæve og yderligere øge uligheden blandt de studerende. Det er dels et etisk dilemma, men også et problem for uddannelsesinstitutioner, som ønsker at løfte bunden snarere end at øge afstanden mellem top og bund.

En radikal løsning på dilemmaet er at afholde sig fra alt, hvad der minder om forskelsbehandling og dermed elitemodel. En anden, mere konstruktiv tilgang kunne være at tænke mere aktivt over, hvordan de risici, der er forbundet med investorrationalitet, kan håndteres og imødekommes på anden vis. I det følgende diskuterer vi ved hjælp af tre eksempler disse dilemmaer og mulige strategier til at håndtere dem.

#### **Eksempler på tre typer forskningssamarbejde**

For at få en bedre empirisk forståelse af de skitserede dilemmaer og strategier valgte vi at arbejde mere strategisk med forskningssamarbejder i efteråret 2018 og foråret 2019. Da vi gerne ville opnå en bredde i vores forståelse, valgte vi nogle situationer, der illustrerer,



hvordan forskning og problemorienteret projektarbejde gensidigt kan supplere hinanden i forskellige faser af en forskningsproces – fra empiriindsamling til databehandling til fælles artikelskrivning. Et andet udvælgelseskriterium var, at vi ønskede at afsøge forskningssamarbejder, som placerer sig forskelligt i kontinuummet mellem mainstream- og elitemodel. På den baggrund valgte vi fælles databehandling i forbindelse med klyngevejledning af projektskrivende bachelorstuderende (mest mainstream); fælles empiriindsamling med en specialestuderende (mellemvariant) og ekstra-curriculær artikelskrivning med en kandidatstuderende (mest elitær).

I det følgende præsenteres disse forsøg på tre typer af forskningssamarbejde fra vores egen praksis. Præsentationen af hvert eksempel er struktureret ved, at vi først beskriver typen af samarbejde og den specifikke praksis, som vi har valgt at arbejde med, og dernæst positionerer eksemplet i relation til universitetspædagogisk litteratur og de præsenterede dilemmaer.

*Eksempel 1: Fælles databehandling ifm. klyngevejledning af projektskrivende bachelorstuderende*

Eksemplet tager udgangspunkt i klyngevejledning af seks grupper og en tilknyttet vejleder. Traditionelt er klyngesessionerne struktureret således, at grupperne giver feedback til hinanden på baggrund af udsendt materiale, hvorfor der læringsmæssigt er fokus på øvelsen i at give god, konstruktiv og respektfuld feedback på en tekst. I dette eksempel benyttes klyngesessionerne mere konstruktivt til at lære de studerende nogle færdigheder, som er nedtonet i undervisningen, men som er afgørende for at mestre det forskningsmæssige håndværk.

Klyngesessionerne er her udformet som et værksted, hvor de studerende øver sig sammen med andre grupper og med en 'mester' (forskeren) i analytiske færdigheder – særligt i fasen, hvor empiri bliver bearbejdet i lyset af teori og problemstilling. Derfor havde grupperne, udover tekst om deres projekt, sendt rådata ud til hinanden samt forberedt en præsentation af, hvordan de ville tilgå data analytisk. I selve sessionen var grupperne indledningsvist delt op, så de kommenterede på hinandens projekter to og to; dels for at fjerne den barriere, det kan være, at de andre grupper og vejleder er 'tilskuere', dels for at gruppernes emner lå så tæt på hinanden som muligt, så de fik bedre forudsætninger (og incitament) til at engagere sig i den anden gruppes arbejde. Dette gav en produktiv dynamik, hvor de traditionelle feedback-/modtagerroller blev opblødt, og der opstod diskussioner om fælles problemstillinger. Forsker/vejleders rolle var at føje til diskussionerne ved udfordringer og usikkerheder samt at stille spørgsmål, der ledte de studerende videre i processen. På den måde var klyngeformatet en måde at arbejde hen imod forskningsorienteret læring ved at føre vejledningen ind i processen med at producere viden.

Klyngevejledningspraksissen beskrevet i det foregående bygger entydigt på mainstream-modellen. Det skal give mening for alle grupper og studerende at deltage, og derfor bygger det ikke på en antagelse om, at de studerende er klar til at agere ligeværdige medforskere. Men i stedet for at affeje potentialet i at tænke klyngevejledning som et forskningssamarbejde, kan præmisserne for samarbejdet betragtes som en form for mesterlære igennem en 'collective inquiry' (jf. Haggis, 2006). Mesterlære igennem fælles udforskning forudsætter dog, at vejleder/mester har indgående kendskab til de kompetencer, som de studerende besidder, så vejleder kan understøtte den fælles udforskning. Det forudsætter med andre ord en form for 'scaffolding' (Rosenshine og Meister, 1992). Klyngen som værksted fungerer netop her som en måde for forskeren at komme tættere på de studerende og få forståelse for deres, særligt

analytiske, kompetencer, end hvad traditionel vejledning, hvor der primært kommenteres på tekst, tillader.

Et andet aspekt i det viste eksempel er rollefordeling mellem forsker og studerende. På den ene side kan den aktive deltagelse fra forskeren ende med at tage selvstændighed, ejerskabsfølelse og motivation fra grupperne. På den anden side kan det ses som en indføring i det forskningsmæssige håndværk at gøre de studerende bevidste om, at 'den gode forsker' bør være nysgerrig på, hvad andre tænker, da nysgerrighed og (forskellige grader af) uvidenhed er grundlæggende præmisser for alle forskningsprocesser. Indblikket i forskningspraksis kan også være en måde at afmystificere den ved at vise dets kaotiske, kreative, uvidende natur (jf. Ebsen, Burisch og Thomas, 2017), f.eks. ved at synliggøre de mange gætteri, som kommer forud for forskningens resultater. I den forstand kan eksemplet fra klyngevejledningen, trods det primære underliggende læringsrationale, ses som en måde at forberede de studerende på forskellige former for forskningssamarbejder, som i højere grad bygger på helhedsrationalet senere i deres studieforløb.

### *Eksempel 2: Fælles empiriindsamling med specialestuderende*

I forbindelse med en forskningsbaseret evaluering af et større tværkommunalt udviklingsprojekt, som underviseren forestår, skal der foretages en række evalueringsinterviews med ledere og medarbejdere. Projektlederen i én af de pågældende kommuner gør forskeren opmærksom på, at en specialestuderende fra underviserens universitet har henvendt sig angående interviews til eget casestudie. Projektlederen foreslår, at forskeren og den studerende koordinerer deres empiriindsamling, så kommunen ikke skal bruge ressourcer på interviews i to omgange. På den baggrund tager forskeren kontakt til den studerendes vejleder for at kvalificere beslutningen om et eventuelt samarbejde med den studerende. Vejleder fortæller, at den studerende har et højt fagligt niveau og erfaring med interviews fra tidligere projektarbejder.

Forvisset om niveauet aftaler forskeren et afsøgende møde med den studerende. Den studerende har besluttet sig for at arbejde med et undersøgelsesspørgsmål, som lægger sig op ad forskningsprojektets erkendelsesinteresse. Derfor aftales det, at forsker og studerende gennemfører fælles empiriindsamling. Forskeren tilbyder den studerende at blive tilknyttet empiriindsamlingen i endnu en kommune, hvilket den studerende tager imod, da det giver mulighed for at øge specialets datagrundlag og lave en komparativ analyse. Forskningsprojektet arbejder med en allerede defineret interviewguide, men den studerendes spørgsmål integreres heri. Baseret på den nu fælles interviewguide udfører forskeren og den studerende en række interviews sammen, før de gennemfører yderligere interviews hver for sig. Aftalen er, at alt indsamlet data deles. Den studerende påtager sig at transskribere interviewene.

Specialet er som bekendt en curriculær aktivitet, så den fælles empiriindsamling byggede i dette tilfælde formelt set på mainstream-modellen (jf. Healey og Jenkins, 2018). Som beskrevet var det dog en forudsætning for samarbejdet, at den studerende var på et relativt højt fagligt-metodisk niveau, i og med det for forskernes vedkommende primært var drevet af et investorrationalt, som havde forskningen som mål (jf. Damsholt og Sandberg, 2018). Hermed tenderer en sådan praksis mod elitemodellen, som søger at rekruttere og indgå samarbejde med særligt dygtige studerende. Ved at gøre den studerendes selvstændige interviews til 'ekstra-interviews', som ikke var afgørende, men snarere supplerende i forskningsprojektet, blev presset for at sikre den studerendes faglige kompetencer imidlertid lettet.



De fælles interviews gav den studerende et direkte indblik i forskningen som et særligt håndværk og en metodisk tilgang til vidensproduktion (jf. Damsholt, Jensen og Rump, 2018: 26). Inden de fælles interviews blev den studerende opfordret til at indtage rollen som medinterviewer og byde ind med uddybende eller supplerende spørgsmål. Alligevel indtog den studerende en mere observerende lærlingerolle i interviewsituationen og undlod at stille spørgsmål, som ellers kunne have givet den studerende oplevelsen af i højere grad at være aktiv medforsker (jf. Damsholt og Sandberg, 2018). Medforskerrollen blev dog tydelig, idet den studerende med sine selvstændige interviews bidrog aktivt til produktion af data, som efterfølgende indgik i forskningsprojektets tværgående caseanalyser. Det kan diskuteres, om transskription af interviews har et læringsmæssigt formål, eller om der her er tale om et element af slavemodel (jf. Chang, 2005). I og med den studerende selv anvendte alle interviewene i sit speciale, var transskriberingen en integreret del af specialeskrivningen, som den studerende forventes at udføre, hvad end der var tale om et forskningssamarbejde eller ej. I det lys kan transskriberingen betragtes som en del af processen med at bearbejde materialet og således også en del af det forskningsmæssige håndværk, som tillæres.

Udbyttet for forskeren var et større datagrundlag, transskriberede interviews og i sidste ende nogle interessante analytiske perspektiver, som den studerende bidrog med i sit speciale. Den studerende fik tilsvarende adgang til to relevante cases, muligheden for at oparbejde et stærkt datagrundlag i samarbejde med forskeren samt indledende sparring på forståelsen af interviewpersonernes udsagn. Udover at være forskningsbaseret var samarbejdet også i høj grad forskningsorienteret, idet omdrejningspunktet var forskningshåndværket og hertil hørende metodiske kompetencer (jf. Healey, 2005). Det var til en vis grad forskningsledet i den forstand, at interviewguiden primært baserede sig på den af forskeren identificerede relevante forskningslitteratur, og kun i mindre grad forskningsvejledt, idet den studerende kun i begrænset omfang arbejdede med selvstændigt udvalgte perspektiver under selve empiriindsamlingen.

### *Eksempel 3: Artikelskrivning med kandidatstuderende*

En studerende indleverer en praktikrapport baseret på et halvt års praktik i en NGO. Vejlederen har fulgt projektet og støttet den studerende i valg af narrativ analysestrategi – en strategi, som sjældent ses på den pågældende uddannelse eller i den tilhørende litteratur. Den studerende finder metoden spændende og tager efterfølgende ejerskab for metodevalget ved at finde supplerende litteratur og benytte analysestrategien på en lidt anden måde, end vejleder har gjort. Den endelige analyse i praktikrapporten viser sig at være skarp og velskrevet og åbner op for nye perspektiver inden for den tredje sektor. Baseret på kendskab til den bredere litteratur inden for feltet vurderer vejlederen, at der er potentiale for at skrive en forskningsartikel, og kontakter derfor den studerende angående samarbejdet. Samtidigt understreges det, at den studerende vil stå som førsteforfatter. Vejleder får positivt tilsagn og kommer efterfølgende med et første bud på, hvordan praktikrapporten kan struktureres i et artikelformat og derved også på, hvad det forskningsmæssige bidrag er. Det er tydeligt, at særligt teoriafsnittet skal udfoldes, og den benyttede teori skal positioneres bredere for at leve op til artikelstandarder. Den opgave udfører den studerende selv, da hun er dén, som er mest hjemme i den benyttede litteratur. Artiklen gennemskrives af både forsker og studerende på skift og indsendes til det valgte tidsskrift. Inden publicering er den studerende undervejs blevet kandidat og arbejder nu som konsulent i den pågældende NGO, hvorfor hun i den endelige artikel refereres til som praktiker.

Publiceringssamarbejdet mellem den studerende og forskeren falder ned imellem elitemodel- len og mainstream-modellen. Samarbejdet er ikke en integreret del af curriculum (som i main- stream-modellen), men den studerende er heller ikke inviteret ind i forskerens eksisterende forskningsprojekter (som i elitemodellen). Derimod er det snarere forskeren, der på bagkant tilbyder sig som partner, idet han/hun qua sin forskningserfaring kan forfine den studerendes arbejde. Forskeren har derfor ikke bevidst skabt et læringsrum med fokus på videnskabelig tekstproduktion, men til gengæld får den studerende efterfølgende mulighed for at bedrive forskning og ikke blot indgå i forskningslignende aktiviteter. Og på trods af en god eksamen- karakter var afsættet for samarbejdet ikke, at vejleder havde spottet en 'elitestuderende', men snarere at de gode spørgsmål i studenterproduktionen dannede baggrund for et samarbejde, hvor disse blev gjort publicerbare.

Samarbejdet står i kontrast til universitetspædagogisk litteratur, der primært tager afsæt i den studerende som partner til forskere og ikke i forskeren som mulig partner til den studerende (Healey, Flint og Harrington, 2016). Healey (2018) påpeger, at 'students as partners' ofte dækker over en praksis, hvor de studerende primært tilgås som forbrugere, der kan give input til vide- reudvikling eller evaluering af selve undervisningsydelsen, og ikke et reelt partnerskab, der bygger på delt ejerskab til både proces og udbytte. I det givne eksempel kan publiceringssam- arbejdet derimod ses som et forsøg på et mere reelt og autentisk samarbejde, hvor magt og beslutningskompetence blev ligeligt fordelt (Healey, Flint og Harrington, 2016). I den forstand bygger eksemplet på et eksplicit ønske fra forskerens side om at indgå i et ligeværdigt partner- skab, baseret på et helhedsrationale.

### **Potentialer og udfordringer i forskningssamarbejder**

De skitserede og diskuterede eksempler fra vores egen praksis tilstræber alle et helhedsrationale, der søger en høj grad af integration mellem forsknings- og undervisningsaktivitet. Forskningssamarbejderne baserer sig i mere eller mere mindre grad på både et læringsrationale og et investorrationalt i det omfang, at der er en ambition om, at de studerende agerer 'medforskere'. Som sådan er de i udgangspunktet forskningsbaserede, men har samtidig potentiale for, at de studerende herigennem bliver bekendt med den nyeste forskning (forskningsledet), udvikler deres metodiske og analytiske kompetencer (forskningsorienteret) samt indgår aktivt i diskussioner af den aktuelle forskning (forskningsvejledt).

Men selvom det er muligt at lære, mens man bidrager til forskningen, er det vigtigt at være opmærksom på, at denne type forskningssamarbejder samtidig indebærer en potentiel spænding imellem lærings- og investorrationalt: Er der tale om et samarbejde, hvor de studerendes udvikling er i fokus, og hvor der er plads til at fejle, eller et samarbejde, som primært handler om at tjene forskerens interesser, og som i værste fald kan ende i 'slavearbejde'? Baseret på dette spørgsmål vil vi i det følgende forsøge at skitsere udfordringer og potentialer, med henblik på at give et mere nuanceret afsæt for en fremtidig diskussion og udforskning af forskningssamarbejder mellem undervisere og studerende.

#### *Potentialer*

I det omfang forskningssamarbejde udfolder sig som et velfungerende arbejdsfællesskab mellem forsker og studerende, vil det kunne bidrage til at styrke forskningsbaseringen af, om ikke andet visse, uddannelser. Det rummer potentiale for at øge de studerendes indsigt i, og mestring af, forskningen som substans, som metodisk tilgang og som fortløbende kritisk og

refleksiv praksis. Det betyder ikke nødvendigvis, at alle hermed bliver klar til at skrive en ph.d., men at de studerende ved at komme tættere på forskningens praksis på forskellige måder tillærer sig nogle forskningsfærdigheder, som vil hjælpe dem til at gennemføre mere velfunderede og forsknings- og samfundsmæssigt relevante projekter – som samtidigt kan være anvendelige i fremtidigt analysearbejde uden for universitetets mure. Gennem forskningssamarbejder, hvor de studerende udfører forskningsaktiviteter sammen med en erfaren forsker, kan de med andre ord opnå et bredere og dybere kendskab til den nyeste forskning; få indblik i forskningsprocesser og udvikle deres metodiske og analytiske kompetencer; og indgå aktivt i centrale diskussioner af aktuel forskning. Foruden større læring kan succesfuldt samarbejde potentielt øge de studerendes motivation, sociale kompetencer og faglige selvtillid. Endelig vil visse former for forskningsbaseret samarbejde også kunne styrke de studerendes CV og fremtidige karrieremuligheder, idet de opnåede kvalifikationer dokumenteres gennem f.eks. artikelskrivning.

For forskere er der også potentialer i at indgå forskningssamarbejder med de studerende. Der er mulighed for, at studerende åbner forskningsfelter op gennem deres projekter; at de som medforskere bidrager til empiriindsamling, databehandling og forskningsformidling; samt at nye indsigter og erkendelser kan udvikles, når studerende stiller andre spørgsmål, end forskeren selv ville gøre. Derudover rummer visse former for samarbejde muligheden for at forfine de analytiske pointer, der frembringes gennem fælles analysearbejde, samt mulighed for at øge antallet af publikationer. Endelig kan samarbejde med studerende anses som en særlig dyb form for forskningsformidling, der potentielt kan gøre de studerende til fremtidige 'ambassadører' for forskningens værdi og samfundsrelevans.

### *Udfordringer*

Udover de skitserede potentialer i forskningssamarbejder ser vi også en række udfordringer, der bør tjene som opmærksomhedspunkter. Mens forskningssamarbejde i udgangspunktet bygger på en mainstream-model, hvor forskningen integreres i curriculære aktiviteter, kan bestemte former for forskningssamarbejde i praksis stille særlige krav til studerendes kvalifikationer og de facto ende i en elitemodel. Hvis særligt dygtige studerende udvælges til at indgå i tætte samarbejder, mens andre udelukkes, kan man komme til at understrege og øge uligheden blandt de studerende. Dette føder ind i den aktuelle debat omkring masseuniversitets rolle og formål.

Som diskuteret i foregående afsnit indebærer forskningssamarbejde ligeledes en potentiel spænding imellem lærings- og investorrationalitet. Begge rationaler er simultant til stede, så udfordringen i samarbejdet er at balancere fokusset på og forventningen til, hvordan de studerende bidrager til (eller i det mindste ikke hindrer) forskningen, mens deres udvikling og læring samtidig understøttes. Ellers er der risiko for, at samarbejdet tipper over mod det førnævnte 'slavearbejde', snarere end at det skaber rum for samskabt viden og læring. Ydermere kan samarbejdet imellem den eller de studerende og særligt forsker som vejleder potentielt blive en kilde til udtalte eller åbne konflikter qua den ulige magtrelation mellem forsker og studerende. Og selvom den asymmetriske relation i perioder nedtones, kan det være en udfordring at balancere en samarbejdsrelation simultant med den udtalte hierarkiske relation, der f.eks. opstår i eksamenssituationen og i forbindelse med den endelige bedømmelse af den studerendes arbejde.

## Konklusion

Gennem ovenstående refleksioner har vi forsøgt at bidrage til diskussionen om, hvordan universiteterne kan være med til at understøtte velfungerende forskningssamarbejder mellem undervisere og studerende på en måde, der aktivt tager stilling til de indbyggede dilemmaer i sådanne samarbejder. Hvordan sikres det, at inddragelse ikke ender som udnyttelse, men indfrier de læringspotentialer, som ligger i samarbejdet, og hvordan konstrueres samarbejder, der når bredere ud end en privilegeret gruppe af elitestuderende?

En af de vigtigste pointer er, at forskningssamarbejder med studerende kan, og bør, tænkes på flere niveauer i den universitetspædagogiske praksis. På den ene side er det på mikroniveau muligt for den enkelte forsker/underviser at etablere forskningssamarbejder ad hoc. Skal det gå fra mindre eksperimenter i det små, som de ovenstående eksempler, og i stedet blive et mere vedvarende og gennemgribende fokus på danske universiteter, er det på den anden side helt afgørende at understøtte det på institutionelt niveau. Det er det først og fremmest, fordi forskningssamarbejder bryder med den skarpe opdeling i forsknings- og undervisningsaktiviteter, der er genneminstitutionaliseret på de fleste universiteter i dag. Det ses f.eks. i timeallokeringsregimer, der måler forsknings- og undervisningstid for den enkelte underviser. Spørgsmålet er, hvad disse forskningssamarbejder skal 'tælle' som. Eller måske rettere hvordan der skabes rammer, som giver forskere incitament og lyst til at investere i disse samarbejder, selvom (det forskningsmæssige) afkast er usikkert eller først indtræder i en længere tidshorisont. Her er det ikke nødvendigvis et spørgsmål om mangel på vilje eller kynisme hos den enkelte forsker eller på strategisk ledelsesniveau. Der mangler ganske enkelt viden om, hvordan det kan gøres. På baggrund af artiklen efterlyser vi derfor yderligere eksperimenteren med og forskning i konkrete forskningssamarbejder med henblik på, hvordan de kan forankres institutionelt.

## Referencer

- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P. et al. (2016), Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *High Education*, 71, 195-208
- Brew, A. (2006), *Research and Teaching: Beyond the Divide*, Houndmills: Palgrave Macmillan
- Chang, H. (2005), Turning an undergraduate class into a professional research community, *Teaching in Higher Education*, 10 (3), 387-394
- Damsholt, T., Jensen, H. N. og Rump, C.M. (red.) (2018), *Videnskabelse på universitetet: Veje til integration af forskning og undervisning*, Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Damsholdt, T. og Sandberg, M. (2018), De frække spørgsmål, den gode investering eller noget, der passer ad helvede til - underviseres perspektiver på forsknings-undervisnings-integration. I Damsholt, T., Jensen, H. N. og Rump, C.M. (red.), *Videnskabelse på universitetet: Veje til integration af forskning og undervisning*, Frederiksberg: Samfundslitteratur, 59-93
- Dewey, J. (2006), *Demokrati og Uddannelse*. Forlaget Klim
- Dohn, N. og Madelung, B. (2013), Studerendes caseundersøgelser som omdrejningspunkt for forskningsbaseret holdundervisning, *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 8 (14), 26-40

- Dohn, N. B. og Dolin, J. (2013), Forskningsbaseret undervisning. I Rienecker, L., Jørgensen, P.S., Dolin, J. og Ingerslev, G.H. (red.), Universitetspædagogik, Samfundslitteratur, 43-64
- Ebsen, M., Burisch, S. T., og Thomas, S. (2017), Afmystificering af forskning: Et studenterperspektiv på et praktisk møde med forskerverdenen, Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, 12 (22), 35-47
- Haggis, T. (2006), Pedagogies for diversity: retaining critical challenge amidst fears of 'dumbing down', Studies in Higher Education, 31 (5), 521-535
- Healey, M. (2005), Linking Research and Teaching to Benefit Student Learning, Journal of Geography in Higher Education, 29 (2), 183-201
- Healey, M. (2018), Engaging In Radical Work: Students As Partners In Academic Publishing. <http://www.efficiencyexchange.ac.uk/12775/engaging-radical-work-students-partners-academic-publishing>. Sidst besøgt den 9. september 2019
- Healey, M. og Jenkins, A. (2018), The role of academic developers in embedding high-impact undergraduate research and inquiry in mainstream higher education: twenty years' reflection, International Journal for Academic Development. Routledge, 23 (1), 52-64
- Healey, M., Flint, og A., Harrington, K. (2016), Students as partners: Reflections on a conceptual model, Teaching & Learning Inquiry, 4 (2), 1-13
- Johnson, DW. og Johnson, RT. (1999), Making cooperative learning work, Theory Into Practice, 38 (2), 67-73
- Nielsen, K. og Kvale, S. (red, 1999), Mesterlære: Læring som social praksis. København: Hans Reitzels Forlag
- Olsen, PB. og Pedersen, K. (2018), At bruge sin vejleder. I Olsen, PB. Og Pedersen, K. (Red.) Problemorienteret projektarbejde, 5. Udgave, Samfundslitteratur, 253-263
- Rosenshine, B. og Meister, C. (1992), The Use of Scaffolds for Teaching Higher-Level Cognitive Strategies, Educational Leadership, 49 (77), 26-33
- Rump, CØ. og Healey, M. (2011), Forskningsbaseret undervisning : hvorfor og hvordan? I Christiansen, FV., Horst, S., Holm, C. og Laursen, KB. (Red.). Forskningsbaseret undervisning : realiteter og potentialer. Proceedings fra d. 10. majkonference i naturvidenskabsdidaktik. København, 18-19. maj 2010. [https://www.ind.ku.dk/publikationer/inds\\_skriftserie/2011-21-forskningsbaseret-undervisning/2011-21-Forskningsbaseretundervisning.pdf](https://www.ind.ku.dk/publikationer/inds_skriftserie/2011-21-forskningsbaseret-undervisning/2011-21-Forskningsbaseretundervisning.pdf). Sidst besøgt 9. september 2019
- Umbach, P.D. og Wawrzynski, M.R. (2005), Faculty do Matter: The Role of College Faculty in Student Learning and Engagement. Research in Higher Education, 46, 153-184
- Wulf-Andersen, T., Hjort-Madsen, P. og Mogensen, K. H. (2015), Research learning - how students and researchers learn from collaborative research. I Andersen, A. S. og Heilesen, S. B. (Red.) The Roskilde Model: Problem-Oriented Learning and Project Work. London: Springer, 211-231